



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Begreppsförståelse i bildundervisning

Framställning, reflektion, kontext och funktion

Maria Jönson

LAU690

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT12-2611-223

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Begreppsförståelse i bildundervisning, Framställning, reflektion, kontext och funktion

Författare: Maria Jönson

Termin och år: VT/2012

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Sten Båth

Rapportnummer: VT12-2611-223

Nyckelord: Ämneskonception, framställning/görande, reflektion, begreppsförståelse, begreppsbildning, kontext, funktion, erfarenhet, meningsskapande och visuell erfarenhet

Sammanfattning

Syfte, huvudfråga

Syftet med studien var att undersöka hur bildlärare på det estetiska programmet i gymnasiet – Gyll, arbetar med och ser på begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen. Vilka aspekter för begreppsanvändning och begreppsbildning anses som betydande, och vilken funktion har framställningsprocessen och reflektionen för bildandet av begrepp?

Metod och material

Undersökningen bygger på en kvalitativ intervjustudie med fyra bildlärare från tre olika gymnasieskolor som arbetar på det estetiska programmet inriktning bild och formgivning. Intervjuerna har analyserats enligt hermeneutisk tolkning utifrån studiens syfte. Den teoretiska anknytningen behandlar bildämnet historia och ämneskonceptioner, vilka levat kvar genom ett så kallat *görande* där reflektion kring och kommunikation med bilder inte prioriterats. Vidare har teorier om begreppsbildning bearbetats, där aspekterna erfarenhet, kontext, funktion, reflektion och mening verkat som viktiga komponenter för förståelse av begrepp.

Resultat

Analysen av intervjuerna skildrar ett resultat där *görandet* fortfarande får mest utrymme i bildundervisningen. Begreppsbildning är enligt informanterna också avhängig en förankring i det praktiska arbetet. På så vis är begreppen ingripna i en given kontext och erfarenheter liksom begreppens funktion får en betydelse. Bildämnet bör enligt lärarna fungera som ett brett ämne, där många tekniker och medier erbjuds. Emellertid förefaller det så som beskrivs, att traditionella och praktiskt baserade medel och begrepp främst behandlas. Informanterna har även svårt att föra fram vilka begrepp som bör vara centrala inom bildämnet.

Betydelse för läraryrket

Lärarna beskriver vikten av att arbeta med reflektion och analys i bildundervisningen, men det nämns inte som någon huvuddel. Erfarenheter som reduceras till att enbart beröra praktik eller teori tenderar att verka i en meningslös riktning vad gäller förståelse för begrepp. Genom att i större utsträckning föra in reflektion i kombination med *görandet*, samt genom att skapa ett meningsfullt sammanhang där elevernas egna visuella erfarenheter och nutida medier tas tillvara, kan bildundervisningen skapa goda förutsättningar för begreppsbildning.

Förord

Studien är genomförd och bearbetad enskild. Tack till alla informanter som ställt upp för intervju, kurskamrater, familj och vänner samt handledare Bengt Lindgren.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning.....	6
1.1. Bakgrund.....	6
1.2. Kursplan och läroplan	8
2. Syfte	9
2.1. Syfte	9
2.2. Frågeställningar.....	9
3. Teoretisk anknytning	10
3.1. Bild – skapande kontra analys	10
3.2. Att lära av erfarenhet.....	11
3.3. Begrepp och begreppsutveckling	12
3.3.1. Begrepp som funktion.....	12
3.3.2. Begreppet i kontext	13
3.4. Sammanfattning	15
3.5. Centrala begrepp	15
4. Metod	16
4.1. Metodbeskrivning	16
4.2. Urval av undersökningsgrupp	16
4.3. Etiska riktlinjer.....	17
4.4. Undersökning och insamlingsmetod.....	17
4.5. Intervjuguide	17
4.6. Analys.....	18
4.7. Metoddiskussion	19
4.7.1. Studiens tillförlitlighet	19
4.7.2. Generaliserbarhet	19

5. Resultat.....	22
5.1. Inriktningar.....	22
5.2. Val av begrepp	23
5.3. Begreppsbildning	24
5.3.1. Erfarenhet.....	24
5.3.2. Reflektion och bildframställning	25
5.3.3. Bildämnets förutsättningar för utvecklad förståelse av begrepp	27
5.3.4. Kontext.....	27
5.3.5. Visuella erfarenheter	28
5.4. Sammanfattning	29
6. Diskussion.....	30
6.1. Resultatdiskussion.....	30
6.1.1. Görande, reflektion och medier	30
6.1.2. Erfarenhet, reflektion, funktion och kontext.....	30
6.1.3. Ett meningsfullt stoff	31
6.1.4. Begrepp i undervisningen	32
6.2. Pedagogiska implikationer	32
6.3. Förslag på vidare forskning.....	33
6.4. Slutsatser	33
Referenslista.....	35
Bilaga 1	37
Bilaga 2	38
Bilaga 3	39

1. Inledning

1.1. Bakgrund

Begrepp, termer och ord existerar inom skilda områden med sina specifika innebörder. För att ingå i en kontext inom en särskild disciplin är det därför viktigt med förståelse av sammanhangets centrala begrepp. Vid olika arbeten ingår särskilda begrepp som ofta enbart de yrkesmässiga känner till. Begreppen är också viktiga i det arbete som ska utföras och i samtal och förståelse mellan de professionella. När en elev börjar sina studier inom ett nytt område som den finner intressant kan dessa begrepp vara främmande och obekanta. Därmed blir lärarens insats med att lyfta och förankra nya begrepp betydelsefullt, och frågan om vilka aspekter som spelar in vid begreppsbildning blir därmed intressant att belysa.

Begreppsbildning i bildämnet har inte studerats inom forskningen, vilket motiverar syftet att undersöka bildlärares synsätt på begreppsanvändning och begreppsbildning i ämnet bild. Ett begrepp är inte bara ett tomt ord, utan omfattas av en innebörd som behöver bearbetas för att förankras och förkovras. Frågan om vilka aspekter som har betydelse vid begreppsbildning inom bildämnet är i och med det intressanta att klarlägga. Termer är symboler för begrepp och kan enligt Opal (1983) beskrivas som förhållandet mellan tanke ord och verklighet. Ord kan användas för att beteckna en innebörd, medan begreppet står för själva innebörden eller betydelsen av ordet/begreppet (Danermark m.fl., 1997). I nationalencyklopedin förklaras begrepp som:

”det abstrakta innehållet hos en språklig term till skillnad från dels termen själv, dels de (konkreta eller abstrakta) objekt som termen betecknar eller appliceras på. Med begreppet stad t.ex. avses således den innebörd vi lägger i uttrycket "stad", vilket måste skiljas från såväl ordet "stad" som de geografiska orter som betecknas som städer (Nationalencyklopedin, 2012).

Ibland tycks orden inte räcka till då vi ska förklara budskap i bilder eller andra visuella företeelser. För att sätta ord på våra tankar kan ett gemensamt språk underlätta. Språket kan formuleras vid reflektion, bildanalys och tolkning (Borgersen & Ellingsen, 1994: 186-187). Under min VFU-praktik och i arbetet som lärare har jag upplevt en varierad kunskapsnivå hos elever när det gäller begreppsförståelse inom bildämnet. Jag har också iakttagit en markant inriktning på praktiskt och traditionellt inriktat bild och form arbete, där samtal och reflektion inte förekommit i stor utsträckning. Därmed började jag fundera kring bildlärares tankar om begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen. Vilken funktion anser de att reflektion och praktiskt utförande har vid bildandet av begrepp?

Bildämnets huvudsakliga fokus på bildframställning har genom historien bidragit till att kommunikation med bilden som språk fått stå tillbaka. I skolverkets *Nationella utvärdering* (2003) poängteras vikten av att kombinera praktiskt utövande med reflektion för att framhålla bilder och visuella företeelser som kommunikation. Olika inställningar kring ämnesinnehåll och val av medier i bild och teckningsundervisningen har kommit att flyta in i varandra, där val av stoff hamnat hos läraren. Urvalen kan härledas till olika ämneskonceptioner, vilket framför allt inneburit fritt skapande och praktiskt bildarbete (Marner, Öretegren, Segerholm, 2003: 68, 145). Detta öppnar för

frågor om hur arbetet i bildundervisningen sker i dag, vad gäller reflektion i samband med praktiskt arbete och vilka medier och material som nyttjas i bildämnet?

Elever kan utveckla en erfarenhet av begrepp i det praktiska bild och form arbetet där begreppen också får en funktion, men erfarenheten behöver göras meningsfull om den ska leda till förståelse (Dewey, 2009: 189-190, Vygotskij, 1999: 180). Nutida medier och elevers egna visuella erfarenheter och intressen kan bidra till en stimulerande undervisning. Val av stoff kan i och med detta bli viktigt för en meningsskapande undervisning. Frågan om huruvida lärare tänker på elevernas egna intressen i uppgifter och medel som används i undervisningen är därmed aktuell.

Gärdenfors beskriver ett lärande som sker genom bildandet av mönster. Han lägger fram en tes om förståelsen som det viktigaste målet för lärandet, där faktakunskaper inte blir ett mål i sig (Gärdenfors, 2010: 29).

Mönstren förstärks när vi *kommunicerar* om dem med ord, bilder eller andra media. Det finns därför en stark koppling mellan vårt mönsterseende och språket. Mönstren är det som ger innehåll åt de *begrepp* vi använder när vi sorterar världen (Gärdenfors, 2010: 142).

Erfarenheter behöver också reflekteras för att få en mening och en innebörd. Liksom pusselbitar sammanförs genom reflektion kan elever via begreppsförståelse sammanfatta kunskaper, vilka kan tillämpas på större områden och inom flera situationer. Begrepp bidrar till hantering av en helhet som hänger ihop och skapar en meningsfull tillvaro (Emsheimer, Hansson & Kopperfeldt, 2005: 5-6, Kullberg, 1989: 20-21). Forskningen har visat på ensidigt fokus i bildundervisningen, vad gäller praktiskt bildarbete och där analys och reflektion bortprioriterats (Marner, Öretegren, Segerholm, 2003: 68). I och med detta blir det intressant att undersöka hur bildlärare ser på erfarenhet i samband med reflektion och vilken betydelse det kan ha för bildandet av begrepp?

Reflektionen sker genom handling inom en specifik kontext. Sammanhanget är även viktigt för bildandet av begrepp, liksom aktiviteten i form av "*intentional responsivitet*" vilket innebär en verksamhet som är riktad och responderad (Lundholm, Petersson, & Wistedt, I, 2010: 100-101; 105-106). Då begreppen länkas samman med en given kontext där elever får respons och själva har tillfälle att samtala och lyfta fram sina tankar finns goda förutsättningar för utvecklad begreppsförståelse. Lärare kan medvetet planera sin undervisning så att den skapar förutsättningar för begreppsutveckling. En av dessa är sammanhanget i form av en kontext. Där kan eleverna utveckla kunskaper som används på ett meningsfullt sätt (Kullberg, 1989: 19). Begreppsbildning i sammanhanget av en kontext har visat sig spela en avgörande roll för begreppsbildning. Hur kontexten lyfts fram i bildundervisningen blir i och med detta intressant att belysa.

Utifrån syftet med undersökningen, vilket varit att utifrån aspekterna erfarenhet, funktion, reflektion och kontext, liksom mening i sammanhanget av elevers visuella erfarenheter och nutida medier, har jag undersökt bildlärares inställningar till begreppsbildning i bildundervisningen på det estetiska programmet i gymnasiet. Hur ser bildlärarna på begreppsbildning och begreppsanvändning i bildämnet och vilken funktion anser de att framställning och reflektion ha för begreppsbildning? Arbetet har utgått från bildämnets historia och traditioner samt teorier om begreppsbildning.

1. 2. Kursplan och läroplan

I kursplanen för ämnet bild (Skolverket, 2011) står begreppsanvändning inskrivet som en kvalifikation vilken eleverna ska kunna förkovra.

Undervisningen i ämnet bild ska bland annat ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:
Förmåga att se, analysera, tolka och samtala om olika typer av bilder. Förmåga att använda ämnesområdets språk och etablerade begrepp för att förklara och värdera eget och andras bildarbete samt andra visuella företeelser (s.1).

Som återkommande centrala innehåll tar även kursplaner inom ämnet bild och form (Skolverket, 2011) upp begrepp enligt följande:

Bildspråkliga grundbegrepp och deras användbarhet i praktiskt bildarbete (s. 4, 6, 8).

Under några bild och form kurser (Skolverket, 2011) står det också mer specifikt skrivet att:

Begrepp för bildsamtal ur olika perspektiv, till exempel färg och form, genus och klass, etnicitet och ålder” ska behandlas som centrala teman (s. 2, 12).

Flera betygskriterier (Skolverket, 2011) lyfter även fram kunskap om användning av relevanta begrepp i samband med bildtolkning i eget bildarbete, och i läroplanen för Gymnasieskolan (Gyll, 2011) står det att skolan ansvarar för att eleverna bland annat:

kan använda sina kunskaper som redskap för att: – formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, – reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära (s.9).

2. Syfte

2.1. Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur bildlärare på det estetiska programmet i gymnasiet – Gyll, arbetar med och ser på begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen. Vilka aspekter för begreppsanvändning och begreppsbildning anses som betydande, och vilken funktion har framställningsprocessen och reflektionen för bildandet av begrepp?

2.2. Frågeställningar

- **Inriktningar i bildundervisningen:** Vilka moment och medier menar lärarna sig prioritera i undervisningen?
- **Val av begrepp:** Vilka begrepp säger lärarna sig prioritera och välja ut? Avspeglas ämneskonceptioner i val av begrepp?
- **Begreppsbildning: erfarenhet, funktion, reflektion, kontext och visuella erfarenheter:** Vad av dessa aspekter anser de intervjuade lärarna är betydande för att eleverna ska etablera en förståelse för begrepp?

3. Teoretisk anknytning

Teorier som behandlas i följande avsnitt avser att lyfta olika aspekter som kan påverka begreppsförståelse och begreppsbildning. Aspekterna är erfarenhet, funktion, reflektion, kontext och visuella erfarenheter. Även framställningsprocessen och reflektionen inom bildämnet förs fram i ljuset av olika synsätt kring val av prioriteringar som verkat genom historien.

3.1. Bild – skapande kontra analys

Bildämnet har historiskt sett präglats av olika ämneskonceptioner. Dessa konceptioner har inneburit olika idéer och normer kring vad bildämnet ska innebära och innehålla. Forskning inom ämnet bild visar på att den ämneskonception som inneburit *praktiskt bildarbete* och *fritt skapande*, och där reflektion och analys inte fått lika stort utrymme dominerat långt in i samtiden (Marner et al., 2003: 23). Frågan är om denna ämneskonception i form av ett *görande* fortfarande lever kvar, och hur det i så fall påverkar begreppsbildning inom bildämnet?

Ämnet teckning som år 1980 kom att byta namn till bild, har genom historien haft olika inriktningar och förhållningssätt gällande vad som ska prioriteras i undervisningen. Till en början präglad av auktoritet med ett strikt tillvägagångssätt, för att senare övergå till sin motsats där det så kallade *fria skapandets princip* tillämpades med estetisk fostran på psykoanalytisk grund. Därefter har försök gjorts för att integrera reflektion och kreativitet i undervisningen (Marner et al., 2003: 22-23, Lindgren & Nordström, 2009: 152).

I den *Nationella utvärderingen* från 2003 beskrivs bild som ett ämne med ”*en motsättning mellan bildskapande och bildanalys*” (Marner et al., 2003: 9). Även den *Nationella utvärderingen* från 1992 har fokus på skapande verksamhet i undervisningen. Prioriteringen av ett så kallat *görande* har levt kvar som ett resultat av de ämneskonceptioner som dominerat. Samtiden har också lyst med sin frånvaro, där en markant inriktning på hantverk och konstarter av traditionell karaktär dominerat (Marner et al., 2003: 23). Traditioner inom bildämnet har således bidragit till en stabilitet mot förändringar (Pettersson & Åsén, 1989: 58-59). Ämnes och kursplaner inom ämnet bild och form som kommit i och med Gyll, tar upp samtal och reflektion samt kunskap om relevanta begrepp som väsentliga delar av bildämnet (Skolverket, 2011). Därmed är det intressant att belysa hur nutida bildlärare tänker kring bildämnets utveckling och val av prioriteringar, samt huruvida begrepp lyfts fram och behandlas i bildundervisningen. Om dominanta ämneskonceptioner i form av ensidigt praktikbaserat bild och formarbete fortfarande prioriteras kan detta verka i en negativ riktning vad gäller utrymme för reflektion.

Spår av äldre traditioner kan urskiljas i de synsätt som levt kvar i bildundervisningen, men en utveckling har skett från hantverksmässiga krav och avbildning till att utvidgas (Pettersson & Åsén, 1989: 121-122, 267). Genom att bildämnet breddats, har urvalet också blivit komplicerat. Beroende på om ämnet ses som hantverksliknande, kommunikativt eller som ett ämne präglad av fritt skapande prioriteras olika innehåll i undervisningen (Marner et al., 2003: 68, 196). Övriga faktorer som även spelat in är tid för undervisning och andra arbetsuppgifter som läraren haft, vilket format ramar för innehåll och mängd av uppgifter för eleverna (Pettersson & Åsén, 1989: 58-59). Urval

av uppgifter och medier i bildundervisningen är särskilt intressant att belysa, med tanke på samtidens betydelse för ämnet. I och med att skolans värld innehåller en mängd uppgifter som läraren ska hantera är det också viktigt att föra fram huruvida lärarna anser att det finns dilemman i bildundervisningen eller inte och om det i så fall kan påverka urval av material, metoder eller innehåll i undervisningen. Vidare är det också intressant att lyfta fram bildlärares syn på hur eller om bildämnet och dess förutsättningar kan påverka en begreppsbyggande process.

Bilder har sedan 1930-talet haft en funktion att skapa förutsättningar för samtal i bildundervisningen. Detta till trots visar en markant del av resultaten från studier i det *Pedagogiska rummet* (1989) att den språkliga aktiviteten dominerats av läraren. I intervjuer beskriver lärare sina tankar kring undervisningen. Åsikter som att undervisningen skulle ”väcka elevernas intresse och spontanitet, samt lust och uttryck av känslor i färg och form” (Pettersson & Åsén, 1989: 187), var vanligt förekommande bland lärarna. Den lustfyllda aspekten framhölls av flera som en viktig del av bildämnet (Pettersson & Åsén, 1989: 209, 187-189). I sammanhanget av en lustfylld och kreativ bildundervisning är det också intressant att föra fram reflektion kring det arbete som eleverna utför. En kombination av de båda kan konkretisera vad arbetsprocessen går ut på och mening med det utförda arbetet.

En återkommande trend inom ämnet bild är kopplingen till konsten, vilken varit mer eller mindre tydlig genom historien (Pettersson & Åsén, 1989: 120). Inom den postmodernistiska (samtidskonsten) konsten ses konceptuellt tänkande som centralt och mediet i sig är inte det primära. Konstens modernistiska ideal lever dock fortfarande kvar, liksom bildämnets bevarande av gamla synsätt vid sidan av nya. Ett vidgat språkbegrepp i skolan (härleds ofta till semiotik) med ett så kallat horisontellt medieringssystem kan liksom den postmodernistiska konsten fokusera sig på innehåll och kommunikation i stället för teknik (Beck, Emt, Olsson, Sandqvist & Winblad, 1997, 115-116, Marner et al., 2003: 18-19).

3.2. Att lära av erfarenhet

En aspekt som kan spela in vid bildandet av begrepp är erfarenhet. Erfarenheten behöver dock reflekteras för att få en mening och en innebörd (Dewey, 2009: 183-184). Därmed blir en ensidig prioritering av en erfarenhet via ett *görande* meningslös om den bortser från reflektionen.

Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse (Dewey, 2009: 188).

Rester av de ämneskonceptioner som verkat inom teckning och bildundervisningen har framför allt inneburit ett bevarande av traditionella inslag och praktiskt arbete. Framställningen är viktig vid skapande av bilder och andra visuella företeelser, men bör sammanföras med andra väsentliga faktorer så som bildanalys och tankar om bilden som språk (Lindgren & Nordström, 2009: 156-157).

John Dewey (2009) formulerade idéer om erfarenhet i kombination med mening. Han ansåg att erfarenhet som enbart består av prövande inte leder till förståelse. När erfarenheten av en händelse saknar betydelse är således aktiviteten i sig meningslös. Konsekvenser kan göras synliga men inte dess orsaker, och därmed blir följderna otydliga med avsaknad av innebörd. Aspekten erfarenhet i kombination med reflektion blir

i och med det betydelsefull för bildandet av begrepp. Reflektionen är en insikt, vilket leder till lärande. Det praktiska arbetet och resultatet gör att vi lär av vår erfarenhet. Görandet och konsekvenserna länkas samman i tanken där förklaringar görs tydliga liksom förståelsen av en händelse (Dewey, 2009: 183-184, 189-190).

Motsatsen till en reflekterad handling är dels det rutinmässiga och även det oberäknliga. Avsaknad insikt av en handlings konsekvenser innebär att sambandet med omgivningen inte inkluderas. Det personliga intresset med känslor och fantasi är också viktigt för reflektionen. När intresse inte finns tenderar tankar att hamna på annat än det som bör studeras. Kunskaper och tidigare erfarenheter färgar också lärandet där reflektionen för med sig ett mått av ovisshet (Dewey, 2009: 190-191, 194). I *Arts Propel, A handbook for visual arts* (1992) beskrivs en process med relation mellan produktion, perception och reflektion. Reflektionen kan då ske i form av att eleven tittar på, tänker kring, skriver om sitt skapande i relation till arbetsprocessen, eller att reflektionen sker i en dialog med andra (Winner & Simmons, 1992: 16-21).

3.3. Begrepp och begreppsutveckling

Förutom aspekten erfarenhet i kombination med mening/reflektion, har även begreppets funktion och begreppet i en kontext lyfts fram som betydande aspekter för begreppsförståelse och begreppsbildning. I följande avsnitt kommer Lev S Vygotskij (1999) tankar och teorier om begreppsbildning som avhängligt en funktion att beskrivas. Likaså lyfter Dewey (2009) fram funktionens betydelse för begreppsförståelse. Karolina Österlind (2006) har visat på resultat där begreppet i en kontext är väsentligt för att begreppsbildning ska ske.

3.3.1. Begrepp som funktion

En av de primära svårigheterna har enligt Vygotskij (1999) varit att förstå den begreppsskapande processen och dess psykologiska natur. Dels har begrepp studerats som redan varit färdigbildade, vilket inte verkat som ett tillräckligt tillvägagångssätt då den materiella innebörden för uppkomst av begreppsbildning exkluderats. Begrepp har även studerats där abstraktioner med psykologiska funktioner lagts som grund för begreppsbildning. Vygotskij ansåg att nackdelen med den metoden var ignorans för ordets och tecknets roll i den begreppsbyggande processen (Vygotskij, 1999: 167-168).

Vygotskij visade på vikten av en uppgift som triggar igång processen i en särskild riktning. Att ha ett mål är i sig inte avgörande för bildandet av begrepp, och därmed är inte mål förklaringen till den begreppsbyggande aktiviteten. Det är i själva verket medlen i form av ord eller tecken som ses som betydande för att bilda begrepp. Den associativa begreppsbyggningen är inte tillräcklig, utan begrepp måste göras nödvändiga för att lösa en uppgift (Vygotskij, 1999: 177-178).

Vygotskij använde sig av en experimentell metod med så kallad ”dubbel stimulering” där utvecklingen av aktiviteten hos högre psykologiska funktioner studerades med två sorters stimuli. Det ena utgjordes av ett objekt och det andra av ett tecken. Uppgiften och dess mål var tydligt från början och genom hela processen. Däremot tillfördes medlen successivt där tecken fungerade som stimuli. Ordens funktionella användning hade en inverkan på begreppsbyggprocessens utveckling. Begreppsbyggningen sker

enligt Vygotskij från det abstrakta till det allmänna och inte från det konkreta till det abstrakta. (Vygotskij, 1999: 179-181).

När ett begrepp bildas eller ett ord får en betydelse är detta resultatet av en komplicerad aktiv verksamhet (en operation med ord eller tecken), där alla de grundläggande intellektuella funktionerna deltar i en specifik konstellation (Vygotskij, 1999: 184).

Den funktionella användningen av ord eller andra tecken används som medel för att aktivt styra uppmärksamheten. Association, uppmärksamhet, bedömning och föreställning är faktorer som deltar i begreppsbildningen, men de är inga avgörande faktorer. Tecknets och ordets funktion är ett viktigt medel vid lösningen av en uppgift (Vygotskij, 1999: 185). *Internalisering* innebär att individer bygger upp ett register av erfarenheter från användning av språkliga redskap vilket sker genom erfarenhet. Vygotskij menar att våra erfarenheter utgör en bas för vårt tänkande i ett "inre tal" och därmed formas vi som sociokulturella varelser (Forsell, 2005: 129).

Även Dewey lyfte fram den funktionella användningen av ord och tecken vid begreppsbildning. De uppgifter som den sociala miljön erbjuder anses som viktiga (Dewey, 2009: 187- 188). Begreppsbildning sker enligt Deweys studie i tre faser. Den första kan iakttas hos små barn som delar högar med olika innehåll (trial and error). Med hjälp av ord som har betydelse upprättar barnet kommunikation med de vuxna. Orden får ett samband med föremålen när den vuxne och barnet ska förstå varandra, ett så kallat "bildande av komplex". Det andra steget sker enligt "tänkande i komplex". Generaliseringar skapas vilka är uppbyggda som komplex av föremål eller ting. De förenas av samband och inte enbart av intryck (Dewey, 2009: 190-191, 193-194).

Att skilja den aktiva göräfasen från den passiva händelsefasen förstör den vitala meningen i en erfarenhet. Tänkande är att omsorgsfullt och medvetet fastställa samband mellan det som görs och följderna där av (Dewey, 2009: 195).

Tanke och tillämpning, förvärvsarbete och fritid liksom teori och praktik är varandras motsatser enligt Dewey. Han skriver om motsättningar mellan erfarenhet och sann kunskap och för ett resonemang om likheter och skillnader samt mellan ett *görande* och ett *kunnande* (Dewey, 2009: 313- 315).

Ingen meningsfull erfarenhet är möjlig utan tänkande (Dewey, 2009: 189).

3.3.2. Begreppet i kontext

Bildspråk och verbalspråk skiljer sig åt men innehåller även likheter i form av ett *kodat teckenspråk*. Texten har meningar i form av bokstäver och ord, medan bilder innehåller en variation av former, färger med mera. För att upptäcka budskap i bilder krävs bland annat att uttryck avläses som kodade teckensystem. Verbalspråket består av bokstäver, men dess tecken kan uttryckas på ett specifikt vis i en bild där det finns en likhet mellan tecknet och objektet (Borgersen & Ellingsen, 1994: 12). Tecken består av uttryck och innehåll. *Arbiträra* tecken, vilka förekommer inom verbalspråket har ett tillfälligt förhållande mellan uttryck och innehåll. Detta visar sig i form av att samma ord uttrycks på olika sätt i skilda språk.

Att uttrycket *bord* på svenska är kopplat till innehållet *bord* är tillfälligt vilket framgår av att motsvarande uttryck på engelska är *table* och på ryska *tisch* (Lindgren & Nordström, 2009: 38).

Motiverade tecken existerar i bildspråk där det ikoniska tecknet blir motiverat genom sin likhet med verkligheten. Tecknets egenskaper och kommunikativa tillämpningar är den vetenskap som kallas *semiotik* (ibid.).

Det är tecknets relation till kontexter - dess förhållande till interna och externa faktorer som avgör hur det tolkas. Kontexter kan förekomma i form av sändarkontext, inre kontext, yttre kontext och mottagarkontext (Lindgren & Nordström, 2009: 67, 74). En viktig premis för lärande är kopplingen till en kontext. En koncentration på det fysiska stör konceptuellt tänkande där symboler spelar en viktig funktion (Dewey, 2009).

Mottaglighet var enligt Dewey kopplat till det meningsfulla, och inte i första hand en form av fysiskt stimuli. Sociala sammanhang där människor interagerar med omgivningen kan bidra till respons, vilka gör handlingar till meningsfulla (Dewey, 2009: 316). Även Vygotskij ansåg att människan genom interaktion med andra i vardagliga sammanhang lär sig att använda språket som ett medel för att skapa mening. Institutionella/vetenskapliga begrepp lärs däremot enligt Vygotskij genom undervisning där läraren förklarar begreppets innebörd och hur det kan brukas. Begrepp behöver även kopplas till tidigare erfarenheter, vilket ställer krav på omtolkning. Därmed blir samspel mellan lärare och elev viktigt, där läraren kan hjälpa eleven att se en koppling mellan ett abstrakt begrepp och den tidigare erfarenheten. *Appropriering* sker stegvis genom sociala verksamheter, via eget nyttjande eller genom att andra i vår närhet använder begrepp på ett specifikt sett (Forsell, 2005: 124-128).

I antologin *So i fokus* (Kullberg 1989: 19) framhålls faktakunskapers beroende av en kontext. Begrepp beskrivs enligt följande:

Begrepp är ord eller fraser som klassificerar, kategoriserar eller definierar en grupp relaterade fakta. Ett begrepp binder samman saker med gemensamma element under en etikett (Kullberg, 1989: 18).

Vidare beskrivs färdighetsutveckling inom ämnet So. Vikten av reflektion poängteras som betydande för utvecklingen där eleverna förstår vad de värderar och varför, samt kriterierna för värderingen. Konkreta exempel bidrar till ungdomars bildande av begrepp. Möjligheter att undersöka, reflektera och experimentera medverkar till utveckling av förståelse för begrepp som inte enbart består av faktakunskaper. Elevernas erfarenheter måste reflekteras genom frågor, tolkning och jämförelser om förståelsen av begrepp och generaliseringar ska utvecklas utöver den personliga erfarenheten (Kullberg, 1989: 27-31).

Resultaten från undersökningarna i Österlinds avhandling (2006), visar på relevansen av begrepp i en kontext, samt elevers emotion och intresse vid utvecklad förståelse av begrepp. Eleven bör skapa ett eget sammanhang där begreppen ingår. En kombination av praktik och teori stärker inte elevens begreppsbildning, utan läraren behöver vara behjälplig för att handleda och förklara (Österlind, 2006: 45-56).

3.4. Sammanfattning

Bildämnet har formats utifrån olika ämneskonceptioner som verkat genom historien, inriktningar och synsätt som levtt kvar. Framför allt har ett så kallat *fritt skapande* och *görande* dominerat, där skapandeprocessen framhållits och analys av bilder fått stå tillbaka. Även kopplingen till konsten har förekommit som återkommande inslag i bildundervisningen. Bild är också ett ämne som successivt breddats och urvalet har till mångt och mycket fallit på lärarens val av prioritering (Marner et al., 2003: 68, 196). Detta öppnar för frågan om hur nutida bildlärare ser på bildämnet i dag och dess förhållande till ett *görande* samt ett *reflekterande*.

Erfarenhet som inte enbart består utav prövande, utan där en handling görs meningsfull med tydliga konsekvenser leder enligt Dewey (2009) till lärande. Reflektionen bör framhållas och det rutinmässiga undvikas för att ge plats åt kombinerad tanke och handling. Uppgiftens riktning är även viktig, med mål som verkställs med hjälp av adekvata medel och där begrepp görs betydande för att lösa en uppgift. Funktionen är således viktig vid bildandet av begrepp. För att begrepp ska förankras och få en innebörd behöver erfarenheter reflekteras (Vygotskij, 1999: 177-178, Kullberg, 1989: 27-31).

Liksom tecken kan tolkas då de får ett samband i en kontext, är sammanhanget viktigt för bildandet av begrepp (Lindgren & Nordström, 2009: 67, 74, Kullberg, 1989, Österlind, 2006). Social interaktion där handlingar får gensvar och där de därmed blir meningsfulla, bidrar till att människor blir mottagliga (Dewey, 2009: 316). Det praktiska bildarbetet har haft en given plats inom bildämnet, men bör också kombineras med eftertanke där olika resultat reflekteras. Analys och reflektion kan ske i själva arbetsprocessen, men behöver lyftas genom interaktion mellan olika människor. Genom att få respons på ett arbete från andra, samt genom att för sin egen del formulera tankar kan syftet med ett arbete också tydliggöras och formuleras (Winner & Simmons, 1992: 16-21).

Utifrån ovanstående teorier om begreppsbildning i förhållande till erfarenhet, reflektion, funktion, kontext mening, elevers visuella erfarenheter samt bildämnets val av prioritering i undervisningen, kommer bildlärares synsätt på och arbete med begreppsbildning att undersökas.

3.5. Centrala begrepp

Ämneskonception, framställning/görande, reflektion, begreppsförståelse, begreppsbildning, kontext, funktion, erfarenhet, meningsskapande och visuell erfarenhet.

4. Metod

4.1. Metodbeskrivning

Intervjustudien vilken verkat som utgångspunkt i arbetet var kvalitativ med få analysenheter (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson. & Wängnerud, 2007: 53). Kvalitativa metoder används för att belysa en fråga – hur det framställer sig. Kvantitativa metoder visar däremot på ett företeelse i form av förekomst – hur ofta det äger rum. En intervju kan till skillnad från en enkät skildra ett problem utifrån en djupgående synvinkel. Djupintervjuer med följdfrågor som tydliggör informanternas tankar och synpunkter kan också motverka en missvisande tolkning. Därmed kan också bakomliggande faktorer klargöras och en mer samlad förståelse för ett fenomen stärkas (Esaïasson, et al., 2007: 223, 237). Så kallade *intervjuareffekter* kan dock förekomma vid genomförandet av intervjuer. Informanterna kan till exempel påverkas av den som intervjuar på så vis att de svarar på ett sätt som förväntas, och att därmed inte för fram sina egna ståndpunkter (Esaïasson, et al., 2007: 301). Syftet med studien var dock att ta reda på hur bildlärare tänker kring begrepp och begreppsförståelse i bildundervisningen. Tillvägagångssättet valdes därför, eftersom lärarnas tankar och synsätt eftersträvades (Esaïasson, et al., 2007: 286). Intervjun innehöll halvstrukturerade, explorativa och öppna frågor. En fördel med intervjuer som sker enligt explorativ metod är att den öppenhet som bidrar till att många beslut kan fattas på plats, och att frågor kan vidareutvecklas beroende på de svar som ges (Kvale, 1997: 82).

4.2. Urval av undersökningsgrupp

Studien genomfördes på tre olika gymnasieskolor. Två av skolorna ligger i Västra Götaland och en i Mälardalen. I och med att syftet var att reda ut lärares tankar kring begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen på det estetiska programmet i gymnasiet inom Gy11, begränsades antalet till fyra informanter med vilka djupintervjuer genomfördes.

Det viktigaste kriteriet för urvalet av informanter var anknytningen till kurser inom Gy11, där nyttjande av begrepp står inskrivet som en kvalifikation vilken eleverna ska förkovra och behärska (Skolverket, 2011). Urvalet genomfördes på så vis enligt en strategisk urvalsprincip, då valet var medvetet utifrån den grupp som eftersträvades (Esaïasson, P. et al., 2007: 180). Samtliga informanter arbetar också med kurser inom Gy11 i ämnet bild på det estetiska programmet. Genom kontakter skickades en förfrågan om deltagande i studien till flera lärare på olika skolor, vilka arbetade med de nya kurserna inom Gy11. Det slutliga urvalet resulterade också i en grupp som arbetar med dessa kurser, men som även genom sin utbildningstid representerade den troliga gruppen verksamma bildlärare i Sverige. På så sätt motiveras valet av informanter, genom sin representation av den sannolika gruppen verksamma bildlärare i Sverige (med undantag från majoriteten kvinnor), samt genom sitt arbete med bildkurser inom Gy11 på det estetiska programmets inriktning bild. Informanterna bestod av tre kvinnor och en man i åldrarna 35-61 år, vilka examinerades från sin lärarutbildning mellan 1970-2000-talet. En jämvikt mellan kvinnor och män hade varit att föredra, men genom att en informant uteblev på grund av sjukdom (som var man), blev det en övervikt av kvinnor. Samtliga informanter har arbetat som lärare sedan sin examen med undantag för kortare avbrott i samband med föräldraledighet (Kvale, 1997: 97).

4.3. Etiska riktlinjer

Informanterna blev informerade om studiens syfte och etiska riktlinjer innan intervjuerna genomfördes. Detta skedde genom ett skriftligt brev via e-post och muntligt innan intervjuerna påbörjades (se bilaga 1). Riktlinjerna gällde *information, samtycke och konfidentialitet*. Inspelat material och utskrifter förvaras i säkerhet och enbart författaren har tagit del av informationen i materialet. Uppgifter som kan bedömas som känsliga eller utlämnande har inte redovisats i rapporten. I uppsatsen har språket gjorts mera läsvänligt och dialektala uttryck samt annan information som kan avslöja identitet har tagits bort. Innan intervjuerna startade gavs information om upplägg och tillvägagångssätt, och informanterna hade tillfälle att ställa frågor och framföra synpunkter innan och efter intervjuens genomförande. Under själva intervjuerna fanns en ständig eftertanke kring att inte påverka informanternas svar eller på något sätt vinkla budskap och mening i det som sades. Medverkan var också frivillig och lärarna hade rätt att dra sig ur innan, under och efter intervjuerna hade genomförts (Kvale, 1997: 120).

Frågor som rör lärarnas undervisning kan ur ett etiskt perspektiv ses som problematiskt, då de på sätt och vis ställs till svars för sitt eget arbetssätt. Detta är ett problem som jag varit medveten om, och vilket jag på största möjliga vis försökt undvika genom ett öppet bemötande och genom att poängtera att lärarnas identitet inte skulle avslöjas i rapporten.

4.4. Undersökning och insamlingsmetod

Undersökningen skedde enligt de sju stadierna ”*tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och planering*” (Kvale, 1997: 85). Studiens syfte samt vad som skulle undersökas och hur beskrevs i tematiseringen (Kvale, 1997: 91). Planeringen gjordes sedan efter alla sju stadierna samt syftet, etiska och moraliska aspekter. Intervjuerna genomfördes enligt en intervjuguide (se bilaga 2 och 3), spelades in med diktafon och skrevs ut ordagrant. Varje intervju tog mellan 30 till 40 minuter och det totala resultatet från alla intervjuer blev 48 sidors utskrift vilka analyserades enligt hermeneutisk tolkningsansats (Kvale, 1997: 19-20, 79, 155-158, 84-87). Intervjun med den första informanten i Västra Götaland ägde rum den 7/3 2012. Två intervjuer genomfördes den 22/3 2012 på en gymnasieskola i Mälardalen och den sista intervjun genomfördes på en gymnasieskola i Västra Götaland 30/3 2012.

4.5. Intervjuguide

Intervjun var exorativ med halvstrukturerade och öppna frågor. Det betyder att följdfrågorna kunde te sig olika beroende på informanternas svar. Allt skedde dock med hänseende till studiens syfte (se bilaga 1 och 2). Även intervjuguiden skrevs utifrån studiens syfte med tematiska grundfrågor/forskningsfrågor och intervjufrågor som ställdes vid själva intervjun (se bilaga 2 och 3). Intervjuguiden innehöll olika sorters frågor av karaktären ”*inledande, uppföljande, sonderade, specificerande och direkta frågor*”. Inledande frågor avsåg att öppna upp för samtal och göra informanterna bekväma i situationen. Uppföljande frågor följde upp ett tema genom en fördjupning. Sonderande frågor innebar att informanten ombads tala mer om ett specifikt ämne. Direkta frågor introducerade ett ämne på ett konkret och direkt vis (Kvale, 1997: 121-124).

4.6. Analys

Intervjuerna analyserades enligt hermeneutisk tolkning, vilket innebär att ett ständigt växelspel sker mellan del och helhet. En växling mellan helhet och del i den så kallade *hermeneutiska cirkeln* eller snarare *spiralen* sker genom en första uppfattning av textens helhet, för att gå över i centrala teman vilka utvecklas genom en återgång till textens helhet. Flera mindre delar som har gemensamma nämnare bildar större teman i en så kallad *kontextualisering* där sammanhanget påverkar tolkningen. Ett inbördes beroende föreligger mellan delarna och helheten. När ett inre sammanhang kan urskiljas och texten ses som självständig är analysen fullbordad (Kvale, 1997: 49-52, Ödman:98-104)

Hermeneutik som humanvetenskap studerar objektiviseringarna av mänsklig kulturell verksamhet som texter för att genom tolkning av dem blottlägga den avsedda eller uttryckta meningen, för att upprätta gemensam förståelse eller möjligen till och med samförstånd, och allmänt i syfte att förmedla traditioner så att mänsklighetens historiska dialog kan fortsätta och fördjupas (Kvale, 1997: 50).

De transkriberade intervjuerna kodades enligt olika kategorier vilka fördes samman i större teman. Koderna hade utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar, vilka även avspeglades i intervjuguiden (se bilaga 1, 2 och 3). Syftet med arbetet var att undersöka bildlärares tankar kring begreppsbildning och begreppsanvändning i bildundervisningen samt vilka aspekter för dessa som ansågs som betydande. Vidare var även syftet att belysa synen på framställningsprocessens och reflektionens funktion för bildandet av begrepp. Frågeställningarna berörde inriktningar i bildundervisningen, val av begrepp samt vilka aspekter som kan påverka vid begreppsbildning. Aspekterna var erfarenhet, funktion, reflektion, kontext och visuella erfarenheter (Hjerm & Lindgren: 97-108, 124-125, Kvale, 1997: 159).

Kodning i kvalitativ analys görs genom att delar av texten från intervjuerna länkas samman i olika grupper, så kallade koder. Alla intervjuer kodades på samma sätt genom kodning på bredden, vilket betyder att allt material kodas efter en viss mängd specifika koder. Flera koder sammanfördes under en kod och genom mönster som framträdde fördes koderna samman i större teman. En ständig växling skedde mellan delarna och helheten utifrån studiens frågeställningar och syfte tills mönster kunde urskiljas och föras samman (Hjerm & Lindgren: 97-108, 124-125, Kvale, 1997: 159).

Kategorierna som urskildes vid analysen hade ett samband med frågeställningarna vid intervjun och var följande: *förändrat arbetssätt, bildämnets roll, analys och tolkning i bildundervisningen, vad som är betydande för att elever ska kunna analysera, dilemman i att sammanföra analys och tolkning i undervisningen med görandet/det praktiska arbetet, dilemma att få eleverna att förstå begrepp på en djup nivå, hur Gy11 har påverkat undervisningen, kurser och upplägg inom Gy 11, lektionsupplägg, visuella erfarenheter, specifika begrepp, kontext, förståelse av begrepp, oförståelse av begrepp och specifika tillfällen då det är viktigt med begrepp.*

Kategorier i form av specifika begrepp resulterade i koderna *traditionella begrepp, nutida begrepp, konstbegrepp, svårt att hävda vissa begrepp i bildundervisningen.* Dessa fördes sedan samman i temat *val av begrepp*. Utefter övriga kategorier urskildes

en stor mängd koder vilka fördes samman i ytterligare koder och sedan i större teman. Koderna ett *görande, inriktningar i bildundervisningen, bildämnets traditioner, val av begrepp*, fördes över i temat *ämneskonception*. Övriga teman som koderna sammanlänkades under var *reflektion, begreppsförståelse, visuella erfarenheter, en meningsfull undervisning, användning av kontext samt erfarenhet och funktion. Reflektion, kontext, erfarenhet, funktion och en meningsfull undervisning* länkades samman under det större temat *begreppsbildning*.

4.7. Metoddiskussion

Genom att informationen som eftersträvades inte syftade till att vara generaliserbar utan snarare relaterbar valdes en kvalitativ metod där förhållningssätt och synpunkter från en specifik grupp lärare fördes fram (Stukat, 2005: 136).

Undersökningen kunde ha stärkts ytterligare genom en kombination av olika metoder. Observationer av lärarnas undervisning, kunde till exempel bidra till att belysa hur lärarna arbetar med begrepp i verksamheten (Stukat, 2005: 132). Den metoden blir dock problematisk genom det faktum att det är ovist huruvida eller när en bildlärare tar upp begrepp i undervisningen. Detta hade i så fall krävt mera tid och en omfattande studie. Förståelsen av konkreta begrepp hade också kunnat urskiljas i en kvantitativ undersökning och via en enkät som riktat sig till eleverna. I det fallet hade i så fall specifika begrepp urskilts i förväg, vilket blir problematiskt i och med den ovisshet om vilka begrepp som verkligen förs fram och nyttjas i bildundervisningen.

Eftersom undersökningen fokuserade lärarnas tankar och syn på begreppsbildning i bildundervisningen, genomfördes i stället djupintervjuer med fyra lärare. Den kvalitativa metoden och användning av djupintervjuer skapar möjligheter där bakomliggande faktorer och inte enbart ytliga fakta behandlas. Att intervjuerna var explorativa och halvstrukturerade öppnade även för utrymme att vidareutveckla tankar kring ämnet som lärarna tog upp. Valet av antal informanter innebär en avvägning där underlaget kan bli för stort eller för litet. Eftersom intervjuerna genererade en stor mängd information av det som eftersträvades var valet av fyra informanter fullt tillräckligt för studien (Kvale, 1997:97). Studien kan återupptas vid ett annat tillfälle, men giltigheten kan variera om några år då synsätt och tankar eventuellt ändras av lärare inom det undersökta området. Urvalet av informanter har ett nära samband med syftet med studien, med undantag från majoriteten kvinnor (Stukat, 2005: 134).

4.7.1. Studiens tillförlitlighet

Vid intervjuerna ställdes frågor utifrån studiens syfte och frågeställningar. Avsikten med intervjuerna var att undersöka bildlärares syn på begreppsbildning och användning av begrepp, samt vilken betydelse och utrymme framställning och reflektion får i samband med bildandet av begrepp i bildundervisningen. Frågor som behandlades var lärarnas val av medier och begrepp, samt deras syn på erfarenhet, reflektion, kontext och visuella erfarenheter (se bilaga 1 och 2) (Esaiasson, et al., 2007: 63-69)

Verifiering har skett genom hela processen. Genom medvetenhet inför och under intervjuerna gjordes val och genomförande enligt reliabilitet. Det innebar bland annat att frågorna formulerade på ett sätt som inte var ledande och därmed inte avsiktligt

påverkade svaren. Vid analysen av intervjuerna kontrollerades svaren på så vis att översättningen från talspråk till skriftspråk överensstämde vad gäller budskap. Validitet är innefattat i intervjuens sju stadier och skedde således inte enbart i slutet av studien, utan under hela processen.

I *tematiseringen* inför intervjun var validiteten länkad till teoretiska utgångspunkter och forskningsfrågor. Det betydde att den teoretiska definitionen stämde överens med de forskningsfrågor som låg till grund för arbetet. Prioriteringen av ett *görande* och avsaknad reflektion i bildundervisningen vilket avspeglas i olika ämneskonceptioner (Marner et al., 2003: 68, 196) samt aspekter som rör begreppsbildning i samband med erfarenhet och reflektion, hänger samman med de frågeställningar som berör: *inriktningar i bildundervisningen, val av begrepp med anknytning till ämneskonceptioner, samt aspekterna erfarenhet och reflektion i samband med begreppsbildning.*

Aspekterna *erfarenhet* i kombination med *reflektion* återkommer under forskningsfrågorna som berör begreppsbildning samt vikten av uppgiftens *funktion* för bildandet av begrepp. Även en *meningsfull handling* kopplas samman med en *meningsfull erfarenhet* liksom den *sociala interaktionen* (Vygotskij, 1999: 177-178, Kullberg, 1989: 27-31). Sammanhangets betydelse för bildandet av begrepp avspeglas i frågorna som behandlar en *kontext* (Lindgren & Nordström, 2009: 67, 74, Kullberg, 1989, Österlind, 2006, Dewey, 2009: 316). Följande forskningsfråga är sammankopplad med den teoretiska definitionen som beskrivs ovan: *Begreppsbildning: erfarenhet, funktion, reflektion, kontext och visuella erfarenheter: Vad av dessa aspekter anser de intervjuade lärarna är betydande för att eleverna ska etablera en förståelse för begrepp?*

Metoden valdes med utgångspunkt i syftet med studien och hade ett etiskt perspektiv. Då syftet var att undersöka bildlärares tankar kring begreppsbildning valdes fyra bildlärare ut för intervjuer, vilka arbetar på det estetiska programmet - inriktning bild. Informanterna och materialet från intervjuerna har behandlats enligt etiska principer, som rör *information, samtycke och konfidentialitet*. Validiteten inom *intervjun* var infattat i kontroll av informanternas svar, och i utskrifterna av intervjuerna var det viktigt med en korrekt översättning från talspråk till skriftspråk. I *analysen* av intervjuerna, var validitet innefattat i korrekta frågor och adekvat tolkning. Slutligen innebar rätt sorts *studie* för valt *problem*, liksom redogörelsens adekvata *rapportering* validitet (Kvale, 1997: 213-214).

Studiens syfte var koncentrerat på lärarnas ståndpunkter och därmed var metoden adekvat i det hänseendet. I samtliga intervjusituationer hade informanterna en viss tid till förfogande vilket ledde till ett pressat schema. Stundvis kunde störande moment även förekomma i den miljö där intervjuerna genomfördes. Att informanterna ger uttryck för hur de bedriver sitt arbete i realiteten är svårt att avgöra genom en intervju. Däremot kan deras tankar och synsätt synliggöras och problematiseras. Vid intervjuerna framkom inte alltid direkta svar på de frågor som ställdes, och det hände att informanterna kom på sidospår i sina utsagor. När detta inträffade förtydligades frågan genom följdfrågor. Det helhetsmässiga resultatet från intervjuerna innehöll den information som eftersträvades (Stukat, 2005: 132-136).

4.7.2. Generaliserbarhet

Informanterna valdes utefter studiens syfte, vilket var att undersöka bildlärares tankar kring begreppsbildning på det estetiska programmet med inriktningen bild. Genom kontakter utsågs lärare på olika skolor som fanns tillgängliga vid studiens genomförande. Då intervjuerna var djupgående begränsades antalet informanterna till fyra (Kvale, 1997: 210).

Resultaten från intervjustudierna visar på tankar från en specifik grupp lärare och kan inte generaliseras i vidare bemärkelse. Tolkningarna utifrån intervjuerna har dock genomförts enligt den teoretiska definitionen, frågeställningarna och syftet. Svaren och analysen kan belysa den problematik som rör begreppsbildning inom ämnet bild i förhållande till dess tradition, inriktning, lärarens syn och prioritering i undervisningen (Stukat, 2005:136-137). En informant fick ersättas på grund av sjukdom vid ett intervjutillfälle. Den tänkta informanten var man och examinerad under 2000-talet, vilket hade varit ett bra exempel att ha med i studien, som komplement till majoriteten kvinnor.

Inom bildämnet är det begränsat med forskning. Det som finns är inte inriktat på begreppsförståelse, utan rör andra fält. Min handledare har kommit med förslag på forskning inom områden som är relevanta för arbetet, och som legat till grund för arbetet. Litteraturen Marner et al (2003) och Pettersson & Åsén (1989), rör främst bildämnets historia och rådande synsätt. I och med att det var bildlärares synsätt som studerades kunde litteraturen kring ämnets traditioner knytas samman med synen på bildundervisningen och dess förhållande till begreppsbildning. Därmed var frågan om lärarnas val av prioritering i undervisningen i form av moment och medier sammankopplat med ämnets historiska fokus på ett *görande*, samt vilka konsekvenser det kunde ha på begreppsförståelsen. Lärarnas val av relevanta begrepp länkades samman med deras undervisning och traditioner som verkat inom bildämnet. Även *Arts Propel, A handbook for visual arts* (1992) har brukats för att belysa bildundervisningen i samband med reflektion.

Även litteratur som inte rör själva skolämnet bild har brukats i rapporten. Tankar från pedagogerna Dewey (2009) och Vygotskijs (1999) har tillämpats på arbetet, vilka rör begreppsbildning i förhållande till erfarenhet, funktion och mening. Begrepps förhållande till en kontext och vikten av reflektion har knutits samman med Österlinds avhandling (2006) liksom Kullberg (1989) samt Lundholm, Petersson och Wistedt (2010) idéer om begreppsbildning. Elevernas visuella erfarenheter är ett tema som hänger samman med adekvata metoder och medier samt en meningsfull bildundervisning.

5. Resultat

Utifrån studiens syfte vilket var att undersöka hur bildlärare på det estetiska programmet inom Gyll, arbetar med och ser på begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen, och vilka aspekter de anser spelar in vid bildandet av begrepp, har fyra övergripande teman kunna urskiljas vid analysen av intervjuerna. Frågeställningarna som ligger till grund för arbetet berör inriktningar i bildundervisningen i form av prioriterade moment och medier, val av begrepp, samt begrepp i förhållande till ämneskonceptioner, samt aspekterna erfarenhet, funktion, reflektion, kontext och visuella erfarenheter i förhållande till begreppsbildning. Teman som valdes vid analysen av intervjuerna var följande: inriktningar, val av begrepp, bildframställning och reflektion samt begreppsbildning, under vilka resultatet redovisas. Informanterna är benämnda enligt ip1, ip2, ip3, ip4 i slumpvis sortering, iv är förkortning för intervjuaren.

5.1. Inriktningar

Lärarna berättade om sin syn på bildämnets roll och fokus gällande medier och synsätt. Samtliga informanter tyckte att bildämnet skulle fungera som ett brett ämne med många olika tekniker och tillvägagångssätt. Själva testandet och provandet lyfts fram som centralt.

- Att få prova många olika uttrycksmedel, och få kännedom och kunskap om dom uttrycksmedlen. (ip1)
- Det här lite undersökande att man får prova och inte alltid vet svaret i förväg, utan man söker sig fram, som lite stigfinnare så där. Det har ett värde, som är typiskt för estetiska processer. (ip3)
- Våra tankar om estetiska programmet bild och form, så vi erbjuder en väldig bredd. Det är ett ganska brett ämne nu, kanske mot vad det var tidigare. (ip2)

En av lärarna framhåller det traditionella och fysiska bildarbetet som en viktig grund i bildundervisningen.

- Jag vill ha en blandning, absolut. Ja, jag tror fortfarande på att det är pennan och pappret som ändå - att där händer det väldigt mycket, att få fysiskt utföra någonting och att det är grunden. Materialet tycker jag är grunden. (ip4)

Två lärare berättade om att de gärna specialiserar sig på något eller några tekniker som de känner sig trygga i och behärskar. Mediet kan då vara teckning, grafik eller film. Undervisningen delas också ofta upp mellan olika bildlärare, där var och en tar den del som de behärskar mest.

- Jag tror att det är svårt att vara bra på allting, på något sätt. Så att då kan man få fördjupa kunskap i många kurser, eller i de man undervisar i liksom. Förr då hade jag till exempel rörlig bild bara. (ip2)
- Sen så finns de meder som jag kanske känner mig tryggare i, eller är mer förtjust i och så, men sen för elevernas skull så är det ju viktigt att få prova så mycket som möjligt. (ip1)
- Vilka medier är de då som du tänker på, som du känner dig trygg i? (iv)
- Jag är ju väldigt förtjust i, i teckning och tusch. (ip1)

Vidare beskriver informanten (ip1) sin syn på bildämnets roll, vikten av analys, och som ett ämne vilket bör erbjuda många medier:

- Jag tycker att bildämnet har en viktig funktion som ett sätt att bli medveten om bilder som finns runtomkring oss, att bli seende i det samhället vi lever i och att få verktyg för att kunna *analysera*, vilket sen gör att man både kanske kan skapa motbilden, men också bli medveten om vad som händer, visuellt. Den här visuella kommunikationen som finns runtomkring oss. Det är en viktig del tycker jag. Och sen så handlar det om att få redskap att uttrycka sig, och att få prova många olika uttrycksmedel, och få kännedom och kunskap om dom uttrycksmedlen. (ip1)

Material och medier som togs upp under intervjuerna var bland annat: *penna, papper, måleri, foto, film, akvarell, teckning, ritning, högtryck, djuptryck, skulptur, tusch, färg och form och photoshop*.

5.2. Val av begrepp

Informanterna fick en fråga om vilka begrepp de ansåg som väsentliga att ta upp i bildundervisningen. Samtliga lärare tyckte att det var svårt att nämna specifika begrepp.

- Men sen att säga att vissa begrepp är viktigare än andra... det är lite svårt. Jag vet inte det kanske man skulle sätta någon lista på, men det har jag inte gjort. (ip4)
- Oj det var svårt att säga rakt av. Kanske kan återkomma...kan fundera. (ip1)
- Alltså det där tycker jag är svårt, om det är några..... ja de är ju alla dom här begreppen som har att göra med det praktiska alltså vad vi gör. Färg och form yta och struktur och allt de där. (ip3)
- Ee...umm de, de är väl ökad medvetenhet. (ip2)

Efter en stunds samtal berättade lärarna om olika centrala begrepp. Svaren tyder på en markant fokusering av begrepp som hör det praktiska utförandet till, samt sådant som kan hänföras till konst:

- Vi berör mest konstbilder, det gör vi. Och det kan ibland kännas att vi gör för mycket på bekostnad av annat. Det är någonting som vi får jobba med verkligen, att ta in andra bilder. (ip3)

Följande begrepp nämndes som centrala i bildundervisningen lärarna:

- God konst, dålig konst, färglära, akvarell, grundläggande, trycktekniker, högtryck, djuptryck, grafik, analysvärlden, historik och nutidskonst, epoker, konstarter, urtida konst, ismer, värderingsbegrepp, bildyta, perspektiv, bildens uttryck, mottagare, avsändare, skiss, teckna, rita, måla och stödlinjer. (ip4)
- Färg, form, yta, struktur, överskärning, linje, tydlighet, realistiskt, suddiga, bakgrund, upplöst, anatomiskt exakta, kontext och betyda. (ip3)
- Taktil, erfarenhet, idé, uttryck, gestalta, medvetenhet, omvärld, analys och reflektion. (ip1)
- Visuellt, komposition och motivet. (ip2)

5.3. Begreppsbildning

5.3.1. Erfarenhet

Majoriteten av informanterna tar upp erfarenhet som en väsentlig faktor för att förstå begrepp, där grundskolan och elevernas uppväxt kan ha en inverkan. Om eleven får en upplevelse av begreppen genom att göra, anser också de flesta lärarna att begreppen förankras. Processen och att man kan koppla begreppet till det man gör i det fysiska bildarbetet ansågs avgörande. Hur man samtalar kring och tillämpar begreppen har en inverkan på förståelsen (ip3). På frågan om vilka förutsättningar som lärarna tyckte var viktiga för att eleverna ska utveckla begreppsförståelse svarade de flesta att begrepp behöver föras över i det praktiska arbetet för att förankras.

- Ja, jag tycker det kommer av erfarenhet. Att de ser hur en arbetsgång utvecklas, och att de får öva sig i det. Och, då tillägnar de sig en kunskap. Jag tror att det är jätteviktigt att göra. Att få göra de och arbeta med begreppen det tror jag är jätteviktigt för att tillägna sig dess betydelse. Annars kan det många gånger bli abstrakt och inte landa i en förståelse. (ip4)
- Jag tror att dom använder orden när dom har förståelse för dom och jag tror att det har och göra med att dom kan koppla det till det dom gör. Ja, jag har jätte svårt för att man ska läsa sig till det. (ip3)
- Det hänger intimt samman med *vad* vi gör och *hur* vi samtalar kring det vi gör, och *hur* vi pratar, *hur* vi går på utställningar och *hur* vi tillämpar det i klassrummet och så där. Jag tycker inte att man liksom säger ett begrepp och så sitter det där. Utan man måste tillägna sig den där förståelsen. (ip3)
- Det är väll att den har fått en upplevelse utav, att den har varit med om någonting som.... Förhoppningsvis har det skett i klassrummet, eller också är det så att den här eleven kommer då från en sådan kulturell bakgrund så att den tidigare har det här begreppet med sig och vi har ju ganska många elever som inte har dom här referenserna sedan tidigare. (ip1)

Två lärare tar också upp elevernas varierade förmåga att koppla samman teori och praktik.

- Vi hade en elev som, de som vi sa att de skulle göra. Eller de vi la fram, där kunde inte han visa det här. Men sen såg vi vad han hade suttit och rita själv bredvid och gjort egna bilder, och då såg vi, ja men där har han överskrifningar där har han jobbat med linjen och så. Det var jätteroligt att se men då blir det ett sådant där litet dilemma, då måste vi titta på de där bilderna som han har gjort där och utifrån hans egna bilder lyfta upp de här begreppen. Titta här, här har du det här och de här. (ip3)
- Då kan det vart så där. I teorin så kanske eleven är medveten om det, men sen att omsätta det i praktiken, så finns det ett glapp liksom. Och då kan man prata om komposition till exempel. Det är olyckligt eller tråkigt att sätta någonting i mitten, liksom direkt. Och då kan eleven prata om det, men sen när den gör sin bild så sätter den ändå den i mitten, det här motivet då. (ip2)
- Förmodligen är det olika. När eleverna omsätter teori i praktik, att de, en del kopplar ihop det där enklare utan att pröva det, utan det finns där. Tanken och handlingen ligger närmare, så att de är nog ganska individuellt tror jag. (ip2)

5.3.2. Reflektion och bildframställning

Vid intervjun ställdes en fråga till informanterna om de genom sina år som lärare ändrat arbetsmetod, eller sätt att tänka kring sin undervisning. Två av informanterna poängterade att de fört in mer samtal i undervisningen, mot vad de gjorde i början av sin karriär då fokus låg på det praktiska arbetet. De nämner också att reformerna och särskilt Gy11 har gjort att de fört in reflektion och analys som ett tydligare moment i undervisningen.

- Medvetenheten och reformerna har gjort att man har tänkt till och uppmärksammat, kanske just det här med vad begreppen står för och reflektionen mer och mer, och det är någonting som jag har känt och kanske fortfarande känner att det blir viktigare, på något vis med reflektionen, och det är också det som jag kanske har svårast för att avskatta tillräckligt med tid till. Att jag mycket är en "doer" och behöver skärpa mig själv inför det här att reflektera och jobba med tankar och sätta ord på saker och ting. Och det känner jag nu inför Gy11, att jag samlar mig och tar tag i det, och det gjorde jag för gymnasiereformen 1992 också. (ip4)
- Ja det har jag gjort. Det var en period, och det är ganska många år sedan nu. Då jag tyckte att eleverna gjorde, målade formade och allting sådant där. Men jag kände att jag ville på något vis att det skulle förankras i dem. Vad är det vi håller på med. Då kände jag liksom att det behövdes, en medvetenhet. Därför att jag tyckte ämnet är inte bara ett ämne där man gör och att det är roligt och fantasifullt och lekfullt, utan det är ju viktiga saker vi håller på med, så jag ville att eleverna skulle få möjlighet att reflektera kring det, vad händer vad är det jag lär mig, vad är det jag tillägnar mig och så. (ip3)

En lärare tar upp reformer som betydande för förändring och nämner Gy11 som ett sätt att göra eleverna medvetna om innehåll och betygskriterier.

- Men i varige fall nu så jag tycker ändå att, varje reform skapar på något sätt ändå. De är bra att det blir förändringar, för då, man får tillfälle och tänka om, och tänka till vad man

gör, så just med Gy11 så tycker jag att det här med betyg mer och kurser och sådant där. Jag är mer mån om och liksom göra mina elever medvetna om, innehållet också. (ip2)

Att strukturera själva arbetsprocessen och att bli medveten om ställningstagande i undervisningen är det som ändrats för informant nr1 under åren som bildlärare.

- Generellt sett...så kanske att jag har...vi ibland är lite, vad ska man säga strängare i hur själva processen ska gå till kring vissa saker. Om jag vet att det här är bästa sättet att göra det här på. Så har jag ibland kanske varit, när jag var yngre och osäkrare så kanske var lite öppnare i det. Medan jag nu nej men vi kör så här. Medan, ja så måste jag säga motsatsen också, att när jag var ny lärare så kan ske jag också var osäkrare och därför ville ha en strängare struktur. (ip1)

Ett par frågor i intervjun belyste aspekter kring Gy11 och dess betydelse för val av innehåll i undervisningen och upplägg av lektioner. En lärare påpekar att reflektionen har skrivits fram i och med Gy11 och en annan informant har åter infört skriftliga reflektioner vilket kombineras med muntliga. Några påpekar att ämnet bildteori har separerats från själva bildundervisningen. De flesta lärarna planerar sin undervisning efter olika teman.

- Men vad jag också tycker att jag lyckats genomföra, är den första bildkursen, BILBIL1B, som är i Gy11. Så har jag blivit duktigare och mer uppmärksam på, att vi pratar om vad vi har gjort, att vi tittat på *varandras* bilder. Och att eleverna *själva* får värdera vad dom har gjort. (ip4)

Görandet har en framträdande roll i undervisningen, medan det analytiska inte får lika stort utrymme. En informant nämner det faktum att praktiskt arbetet kräver mycket tid och att läraren måste tänka på att också lyfta samtalen i undervisningen.

- Man försöker göra återkopplingar till det vi gjort tidigare så att det inte, ja så att de kan få djupare förståelse för saker och begrepp, men sen tar ju kanske själva *görandet* ofta överhanden, därför att det är så tidskrävande att hålla på. Så det är väl snarare så att nu måste vi lyfta vad vi håller på med för någonting. Nu måste vi formulera och säga det. Det är kanske det som i så fall glöms bort. (ip3)
- Att få möjligheten att helt enkelt experimentera och att undersöka. Att få gå från en idé till ett färdigt uttryck på något sätt, tycker jag är viktiga delar, och att få dom erfarenheterna till sig. Om jag har en idé så kan jag välja att gestalta den på olika sätt, och de tycker jag nog är det viktiga. (ip1)

Att eleverna inte har vanan att tala om sina arbeten nämns också som en faktor som gör att man måste arbeta med samtal i undervisningen. Då eleverna kommer till årskurs tre syns dock en tydlig förändring vad det gäller ökad medvetenhet vid analys och användning av adekvata ord och begrepp.

- I bildsamtalen i trean. Där märker man att de använder begrepp som de inte gör i ettan. Alltså analysen är ett redskap, den är ett redskap för att bli bättre på att uttrycka sig, och att få en medvetenhet. (ip1)

När lärarna får berätta om hur de generellt brukar lägga upp sin undervisning, kommer inte samtal upp som ett givet moment. Gemensamma avslutningar förekommer ibland, vilket tyder på att det praktiska arbetet får störst utrymme i undervisningen. Ändå tycker ingen av lärarna att det bör vara någon svårighet med att få eleverna att förstå begrepp i bildundervisningen. Det ligger hos den enskilde läraren anser de flesta samt att kommunikationen mellan lärare och elev är viktig.

- Arbetar ni med kommunikation och tolkning i bildundervisningen? (iv)
- Ja, de gör vi. Det är ingen huvuddel, är det inte, men de gör vi absolut, vi tycker det är viktigt. (ip2)

Vidare beskriver informanten det fria spontana skapandet kontra samtal om bilder.

- Men den kanske har ett hum om, att det blir att man förstör bilder genom att prata om dom. Det här fria spontana skapandet på något sätt, kommer i kläm då. (ip2)

På frågan om vad som är viktigt för analys och tolkning svarar läraren följande:

- Det är inget som man spontant kan eller gör, utan där får man visa vägen. Och då kan man ha hjälp av vissa frågeställningar, med följdfrågor som man kan använda. (ip2)

5.3.3. Bildämnets förutsättningar till utvecklad förståelse av begrepp

Lärarna fick svara på frågan om de anser att bildämnet eller bildundervisningen kan innehålla några dilemman när det gäller kombination av analys och tolkning kontra *görandet*, samt förutsättningar när det gäller utvecklad begreppsförståelse. Inga lärare tyckte att det fanns några dilemman, utan att det snarare var upp till den enskilde läraren att skapa förutsättningar för begreppsbildning.

- Vi har ganska goda förutsättningar att få förståelse för orden, men vi måste också bli medvetna om dom och reflektera kring dom och tänka efter, när, i vilka sammanhang kan man ha förståelse för det här och det här och så. Jag tror att vi har väldigt goda förutsättningar för att de ska få förståelse. (ip3)
- Dilemman är ju om man själv sätter upp, det är viktigt att du själv är öppen. (ip4)
- Nej, alltså sen kanske eleverna har svårt med det till en början. Att man blir van att prata om sina bilder. Men allteftersom, jag tycker att det är väll, det blir naturligare för dom också, och dom, jag tror att dom tycker att det är bra. Det skapar en medvetenhet om varför man gör bilder också. (ip2)

5.3.4. Kontext

En fråga ställdes om arbete med kontext i bildundervisningen som ett moment för att öka förståelsen. Följande svar kom upp:

- Ja, jag tar upp det som ett speciellt kapitel. Det är så avgörande för liksom bilden som betydelse. (ip2)
- Kring bilder och att man kan läsa av. Och själv när man gör bilder så ska man veta hur man kan använda en bild på olika sätt, så att det är jätteviktigt. (ip2)
- I den här gruppen så har dom gjort *fotoberättelser*, och då blir de mycket också med sammanhanget i själva *bilden*. (ip1)

En lärare försökte reda ut vad begreppet realistisk har att göra med.

- Vad kan det ha att göra med. Ja de har väl lite, ja det kanske hör ihop med de, ja men realistisk. Ja nej men det har väl, de har väl med kontexten att göra mycket kanske. (ip3)

5.3.5. Visuella erfarenheter

Lärarna fick svara på om de utgår från elevernas egna visuella erfarenheter i undervisningen.

- Brukar du tänka på ungdomars egna visuella erfarenheter, då du planerar innehåll eller lektionsupplägg med ett nytt ämne? (iv)
- Ja det brukar jag göra, absolut, och framför allt, absolut, jag vet att där dom befinner sig, i den bildvärld där dom är. Jag är inte där, jag känner inte till allt de dom håller på med, och alla bilder dom har omkring sig. Så jag vill verkligen att dom ska få möjlighet att komma in med sina erfarenheter. (ip3)
- Absolut, och när vi har slutuppgifter och så, brukar vi formulera dom så att dom kan tänka på hur kan du använda dig av det du lärt dig nu för att visa din förståelse med ditt eget tänk, med ditt eget uttryck, med något som du själv tycker om att hålla på med. (ip3)
- Ja, de hoppas jag att det märks. För man får mycket, man lär sig mycket när man möter ungdomar. Så det kan vara teknik, det kan vara motiv, det kan vara annat som är mer eller mindre aktuella. (ip2)
- Då det går för mig att veta någonting om det. Ibland. (ip1)

En lärare tar upp det faktum att eleverna har en annan förkunskap vad gäller nya medier och att det därmed är svårt att hänga med i deras värld.

- Ja, och det som ligger nära då, där mina tillkortakommanden är som störst. Det är den digitala biten naturligtvis. Och, jag försöker ändå att öppna för att dom ska kunna plocka in en del utav den världen i uppgifterna. (ip4)

Informanten påpekar vidare traditionella teknikers relevans i bildundervisningen:

- Där är det väl nästan så att jag känner att jag vill lyfta fram boken mer igen, för att man inte ska glömma den, den delen att den finns. Att det är en annan känsla att bläddra i någonting. (ip4)

5.6. Sammanfattning

Bildämnet och bildundervisningen bör erbjuda en mångfald tekniker, medier och metoder. Arbetet förväntas framför allt ske genom praktiskt *görande* i undersökande processer. Informanterna väljer gärna ett område som de kan och uppfattar som tryggt. Därmed delas undervisningens olika moment och områden mellan lärarna.

Informanterna har svårt att peka ut vilka begrepp som bör vara centrala inom bildämnet. De begrepp som tas upp är framför allt inriktade på praktiskt utförande och kan till viss del relateras till konst. En informant (ip1) skiljer sig från de övriga genom val av begrepp som i större grad är inriktade på kommunikativa aspekter. Läraren tillhör en av de yngre informanterna.

Begreppen förankras enligt lärarna genom det praktiska arbetet. På så vis är begreppen också kopplade till erfarenhet, funktion och kontext. Samtalets karaktär kan enligt en informant påverka elevernas begreppsförståelse (ip3). Vissa elever kan antingen visa på begreppsförståelse i en arbetsprocess, genom fysiska objekt, eller via en teoretisk definition. Dessa elever har också svårigheter med att koppla samman den teoretiska definitionen av begreppet med det praktiska bild och form arbetet.

Två informanter nämner särskilt att de ändrat sitt arbete under sina år som lärare. Det har framför allt skett genom en ökad mängd samtal och reflektion i kombination med det praktiska arbetet. Reformerna nämns som en påverkan för mer reflektion i bildundervisningen. Gy11 har även inverkat på struktur och att göra eleverna medvetna om innehållet i undervisningen. Samtal ses som en viktig del av bildämnet, vilket eleverna behöver träna sig i. *Görandet* har dock en tendens att få mest utrymme på grund av att det är tidskrävande. En lärare nämner också särskilt att samtal kan verka som en inkräktare på den skapande aktiviteten.

Informanterna anser att det inte bör vara några svårigheter att arbeta med begrepp eller begreppsförståelse i bildundervisningen, utan att det är lärarens uppgift att arbeta med. Begreppen bör lyftas fram i rätt sammanhang där reflektionen spelar en avgörande roll enligt en lärare (ip3). Informanterna arbetar med kontext som tema i undervisningen och två av fyra lärare försöker tänka på elevernas visuella erfarenheter och intressen i de uppgifter som erbjuds. Två informanter (ip1 och ip4) tycker att det kan vara svårt att helt och hållet känna till elevernas värld och att det också finns ett glapp mellan medier som de är duktigare på att använda.

6. Diskussion

6.1. Resultatdiskussion

I följande kapitel kommer studiens syfte, frågeställningar och resultat att diskuteras, behandlas och knytas samman med teorier och tidigare forskning. Resultatets betydelse för läraryrket, och hur vidare forskning kan utveckla undersökningen av begreppsbildning i bildundervisningen samt egna reflektioner och slutsatser kommer även bearbetas.

Syftet med studien var att undersöka bildlärares synsätt på och tankar kring begreppsanvändning och begreppsbildning i bildundervisningen. Ett vidare syfte var att undersöka vilken roll reflektion och framställning får i sammanhanget att lyfta fram centrala begrepp. Detta med en anknytning till den forskning inom bildämnet som visat på ensidigt fokus av ett så kallat *görande*, och där reflektion och analys av bilder och andra visuella företeelser därmed fått stå tillbaka. Reflektionen i kombination med en erfarenhet förs fram som betydande av Dewey (2009) för bildandet av begrepp. Reflektionen och erfarenheten är således en aspekt som kan bidra till begreppsbildning. Övriga aspekter vilka först fram som centrala vid begreppsbildning beskrevs i kapitlet *teoretisk anknytning*. Dessa var vikten av begreppet i en kontext, och begreppets funktion (Österlind, 2006, Kullberg, 1989: 27-31). Även aspekter som elevers visuella erfarenheter och val av medier har behandlats i sambandet med en meningsfull undervisning.

6.1.1. Görande, reflektion och medier

Forskning inom bildämnet och dess historia gällande inriktningar i form av olika ämneskonceptioner har visat på en markant inriktning vad gäller bildframställning och praktiskt arbete. Ett så kallat *görande* har fått företräde där reflektion bortprioriterats. Informanterna skildrar även de en undervisning som fokuserar *görandet* och det analytiska arbetet blir underordnat tillverkningsprocesser som har ett förhållandevis stort utrymme. Vid prioritering av tid ses också det praktiska arbetet som mest krävande och då bortprioriteras analys och reflektion. Spår av ämneskonceptioner som till exempel *det fria skapandets princip* tycks yttra sig i form av fokus på praktiskt arbete. Lärarna som intervjuades tyckte att bildämnet skulle verka som ett brett ämne med många tekniker och medier. En beskrivning av innehållet i den egna undervisningen inriktades dock mest på tekniker och medier av traditionell karaktär och inte med syftet att vara kommunikativt (Marner et al., 2003: 145, 22-23).

6.1.2. Erfarenhet, reflektion, funktion och kontext

Erfarenheten utgör en väsentlig del av den begreppsbyggande aktiviteten, men den behöver reflekteras och kan inte i sig själv skapa mening för förståelse av begrepp (Dewey, 2009: 191, 194). Det praktiska bild och form arbetet har en tendens att ta över i bildundervisningen, men reformerna och särskilt Gy11 har fört med sig en ökad mängd reflektion. Betydelsen av reflektion och samtal i kombination med *görandet* formulerades av flera informanter, men för att ta till sig begreppen anser lärarna framför allt att de behöver tillämpas i det praktiska arbetet. Erfarenheten ses därmed som en viktig faktor för förståelsen för begrepp liksom arbetet med begreppen i en given kontext. Att eleverna arbetar med begreppen i det praktiska arbetet kan länkas samman med Vygotskijs teorier om begreppet som avhängigt en funktion (Vygotskij, 1999: 177-178).

Synen på samtal som en inkräktare av den skapande processen förs fram av en informant (ip2). Två informanter (ip3, ip4) vill lyfta reflektion och samtal i kombination med det praktiska arbetet. De poängterar särskilt vikten av att inte enbart göra, utan att elever och lärare tillsammans i ökad utsträckning tittar på och samtalar om det som gjorts. Ett närbesläktat synsätt återfinns i *Arts Propel: A handbook for visual arts* (1992) där reflektion förs fram i samband med perception, tankar, skrift eller genom samtal (Winner & Simmons, 1992: 16-21).

Genom erfarenhet i en kontext, görs begrepp meningsfulla vilket ökar förutsättningarna för begreppsbildning (Österlind, 2006, Kullberg, 1989: 27-31). Österlinds (2006) slutsatser visar på att det praktiska arbetet i sig inte påverkar elevers begreppsbildning. Hon framhåller i stället vikten av en kontext samt lärarens styrning och inverkan på undervisningen. Liknande tankar finns hos Löfberg & Qvarsell (2010) som belyser begreppsbildning avhängig ett givet sammanhang. Även Kullberg (1989:19) betonar begrepp i samband med en kontext. Informanterna arbetar med sammanhanget i bildundervisningen. Det sker både genom utförande där kontexten är själva bild och formlektionerna samt genom teman i uppgifter. Därmed finns förutsättningar för att utveckla begreppsbildning i förhållande till funktion, erfarenhet och kontext.

6.1.3. Ett meningsfullt stoff

Sammanhanget anses som väsentlig vid bildandet av begrepp, men även elevernas känslor inför det som behandlas är relevant (Österlind, 2006: 45-56). Stoffet bör således göras meningsfullt och mottagligt i undervisningen, vilket kan ske genom att det får en innebörd (Dewey, 2009: 183-184). Genom uppgifter som belyser ungdomars intressen och via användning av samtida medier kan läraren framkalla elevernas uppmärksamhet. I den *Nationella utvärderingen* från 2003 (Marner et al., 2003: 148) förespråkas en användning av samtida bildmedier i bildundervisningen, som ett medel för att få eleverna att bli intresserade. Utifrån den synvinkeln kan en ensidig prioritering av traditionella tekniker resultera i oengagerade och omotiverade elever.

Två av fyra informanter försöker tänka på elevernas visuella erfarenheter i undervisningen. Tillkortakommanden som handlar om att elever lever i en annan värld, i en generation med nya medier samt att det kan vara svårt att känna till deras intressen framförs som ett dilemma av lärarna (ip.1, ip.4). I övrig säger informanterna (ip2 och ip3) att de försöker relatera sin undervisning till elevernas intressen vilket bland annat kan ske genom uppgifternas karaktär, motiv eller material (Marner et al., 2003: 148). Den markanta inriktningen på traditionella medier talar dock emot detta.

Interaktion mellan människor där språket används i en meningsfull riktning, och där läraren får en betydande roll vad gäller att koppla samman tidigare erfarenheter med nya abstrakta begrepp kan också bidra till en meningsfull och motiverande verksamhet (Forsell, 2005: 124-126, Dewey, 2009: 316). Lärarna kan således genom samtal lyfta och diskutera begrepp i bildundervisningen med eleverna.

6.1.4. Begrepp i undervisningen

Till en början hade lärarna svårt att nämna specifika begrepp som bör framhållas i bildundervisningen. Begrepp som fördes fram var till en stor del kopplat till det praktiska utförandet, och många kunde knytas till traditionella tekniker och konstformer. Innehåll eller andra betydelsefulla faktorer inom bilder, andra visuella företeelser med mera, förekom inte lika frekvent som teman vid intervjuerna, något som kan förklara varför lärarna inte tar upp reflektion som det primära för att bilda en förståelse för begrepp. En informant särskiljer sig dock genom att benämna begrepp som inte enbart beskriver en ”yttre dimension”, utan även framställer ett kommunikativt perspektiv. Det framkommer inte hur eller om lärarna arbetar konkret och medvetet med begreppsbildning i bildundervisningen. Däremot beskrevs situationer där elever visar mer eller mindre förståelse för begrepp, samt tänkta orsaker till det. Samtliga lärare såg goda förutsättningar för att utveckla begreppsförståelse i bildundervisningen, men att det framför allt är upp till den enskilde läraren att arbeta med.

Elever kan ha en varierad förmåga att koppla samman teori och praktik, men under utbildningstiden på gymnasiet ser lärarna en tydlig förändring när det gäller deras förståelse för begrepp. Det visar sig särskilt i årskurs tre då många använder lämpliga begrepp i adekvata sammanhang och för att förklara det egna skapandet.

6.2. Pedagogiska implikationer

Erfarenhet och skapandeprocess i form av framställning av bilder och annat visuellt bör utgöra en väsentlig del av bildundervisningen, men när erfarenheten reduceras till att enbart beröra det praktiska utförandet leder den till meningslös produktion (Marner et al., 2003: 145). En erfarenhet som däremot kombineras med mening och där begrepp får en funktion i en kontext, gör att begrepp kan förankras och förkovras. Det sker inte enbart genom ett görande utan bör kombineras med reflektion (Dewey, 2009: 189-190).

Nyttjande av relevanta begrepp står tydligt inskrivet i kursplaner och centrala mål för ämnet bild inom Gy11, som en kunskap vilken eleverna ska kunna behärska (Skolverket, 2011). Att lärarna inte på rak arm kunde svara på vilka begrepp som bör lyftas fram i undervisningen kan tyda på att de inte formulerat och inriktat sin undervisning på just begreppsbildning. Det faktum att begrepp ingår som centrala innehåll i ämnet bild och i betygskriterierna, öppnar för frågor om hur lärarna tänker kring kursplanernas innehåll och dess förankring i undervisningen. Hur kan en rättvis och likvärdig bedömning av eleverna ske, då lärarna inte är på det klara med vilka moment som ska tas upp och behandlas i undervisningen? Får eleverna en undervisning som motsvarar kursplanernas innehåll? Lärarna framhåller att de inte ännu i en konkret bemärkelse, kan se vilken förändring Gy11 har fört med sig. Det som nämns är ökad medvetenhet om innehåll som eleverna ska tillgodoses med, samt den framhållna reflektionen. Det faktum att ämnet bildteori inom Gy11 är en separat kurs framförs också av flera lärare.

Genom att kombinera reflektion och görande där erfarenheter får en mening kan begreppsbildningen utvecklas (Dewey, 2009: 189-190, 183-184). Enligt informanterna har eleverna en varierad förmåga att koppla samman teori och praktik. Somliga visar sina kunskaper om begrepp i den teoretiska definitionen, medan andra visar kunskaper genom praktiskt arbete och reella föremål. Reflektion kan bidra till att erfarenheters konsekvenser synliggörs. Därmed är det problematiskt om arbetet med uppgifter enbart

fokuserar det praktiska utförandet. Omvänt kan hävdas att en enbart teoretisk definition av begrepp inom bildundervisningen inte är tillräckligt för bildandet av förståelse, då det bör implementeras i det praktiska arbetet.

Om elever i bildundervisningen inte lär sig att reflektera kring bilder och andra visuella företeelser, kan det ha en inverkan på deras förmåga att kritiskt granska bilder i samhället. Elever kan befinna sig på olika nivåer inom det visuella och det verbala språket, men för att kunna samtala om bilder med mera, på en professionell nivå och skapa innebörd i en djupare bemärkelse är ämnesrådets språk och relevanta begrepp nödvändiga.

Verbalspråk och bildspråk kan bilda en länk mellan olika ämnesområden i skolan för att förstärka betydelse och mening. Det kan ske genom att elever får uttrycka sina åsikter på flera olika plan samt att de kan formulera tankar för sin egen del. Eleverna kan tydliggöra sina arbeten i bild och bildundervisningen genom det verbala språket. Bild och form ämnet bör följa den utveckling som finns i samhället där bilder med mera finns runt om oss och verkar som en form av visuell kommunikation.

6.3. Förslag på vidare forskning

Studien fokuserar lärarnas ståndpunkter kring begrepp och begreppsbildning, men skulle kunna kombineras med andra metoder för att ytterligare undersöka begreppsanvändning i bildundervisningen. För att undersöka begreppsbildning i praktiken kan studien knytas an med en pilotstudie, deltagande observation eller liknande, med ett förtydligande av själva processen vid bildandet av begrepp. Konkreta begrepp kan också utgöra ett underlag för analys. Tidsaspekten för genomförandet av examensarbetet innebär dock en avvägning av mängden metoder och därmed har studien fokuserat lärarnas inställning till begrepp och begreppsbildning i bildundervisningen.

6.4. Slutsatser (stycket har ändrats för både punkt 5 för G och punkt 4 för VG)

Enligt resultatet från analysen av intervjuerna har jag kunna dra slutsatsen att det fria skapandet lever kvar i bildundervisningen i form av ett *görande*. Detta visar på en likhet med de resultat som skildras i den *Nationella utvärderingen* (Märner, Öretegren, Segerholm, 2003: 68, 145), där bevarandet av traditioner inom bildämnet bidragit till ett ensidigt prioriterande av skapande och praktiskt bildarbete. Begreppsbildning sker också främst genom det praktiska bild och formarbetet enligt informanterna. Därmed har jag dragit slutsatsen att lärarna ser på begreppsbildning som avhängig en erfarenhet där de hamnar i en kontext och får en funktion. Inom forskning om begreppsbildning, har även Karolina Österlind (2006) lyft fram betydelsen av begreppen i en kontext, för utvecklad begreppsförståelse (Österlind, 2006: 45-56). Likaså förde Vygotskij (1999) fram vikten av ett begrepps funktion vid lösningen av en uppgift i sina tankar om begreppsbildning (Vygotskij, 1999: 185).

Lärarnas svar tyder på att reflektionen inte får stort utrymme i bildundervisningen, vilket kan påverka den begreppsbyggande processen i negativ riktning. Dewey (2009) framhöll erfarenheter i kombination med reflektion, där erfarenheten får en mening. Då det praktiska arbetet prioriteras (utan innehåll av reflektion), kan det enligt Deweys

(2009) synsätt bidra till att själva behandlingen av begrepp verkar i en meningslös riktning (Dewey, 2009: 183-184, 189-190). I likhet med Deweys (2009) tankar anser jag att en framtagen reflektion i kombination med det praktiska utövandet och samband med relevanta begrepp i bildundervisningen, kan öppna för förutsättningar av ökad begreppsförståelse.

Resultatet från intervjuerna visar på en prioritering av teman och medier i bildämnet, vilka till stor del utgörs av traditionell och praktisk karaktär. Elevernas egna visuella erfarenheter eller engagemang för medier av mer nutida karaktär är inte lika aktuella. Begrepp som förs fram av lärarna tydliggör också den markanta inriktningen på traditionella konstformer, material och metoder. Informanterna verkar inte arbeta medvetet och konkret med begreppsbildning i undervisningen, utan begreppen kommer snarare upp per automatik. Jag anser att avsaknad medveten i planeringen kan medföra problem när det gäller kontroll av elevernas kunskaper om begrepp. Det kan även sätta spår i en bedömning och betygssättning som inte blir likvärdig, eller som inte motsvarar kursens kriterier. Enligt min mening bör stoffet också i större utsträckning göras meningsfullt genom en anknytning till elevernas intressen för teman och samtida medier i samband med att väsentliga begrepp tas upp. Det kan i sin tur bidra till en lyckad begreppsbildning. Därmed blir det problematiskt med ensidigt fokus på traditionellt och praktiskt baserat arbete, och då elevernas egna intressen i bildundervisningen inte förs fram i stor utsträckning.

Teoretiska inslag är inte lika framträdande som det praktiska arbetet. Att eleverna har en varierad förmåga att koppla samman begreppen i teori och praktik kan tyder jag som en indikation på lärarnas inkonsekvens vad gäller arbetet med samtal och reflektion. Genom att i större utsträckning föra samtal kring begreppen i förhållande till elevernas alster och deras arbetsprocess, anser jag att de också kan tydliggöras och förankras hos eleverna. Erfarenheter som reduceras till att enbart röra det praktiska eller det teoretiska skapar inte förutsättningar för en utveckling av begreppsförståelse (Dewey, 2009: 313-315). Erfarenheten behöver göras meningsfull genom implementering av praktik och teori. Därmed ser jag det som ett problem då bildundervisningen till en stor del fokuserar det praktiska arbetet, och där begreppen inte lyfts upp i samtal genom analys och reflektion.

Jag anser att diskussioner bör föras om bildämnets fokus och prioriteringar. Erfarenhet genom ett *görande* är relevant i bildundervisningen, men förutsättningar för begreppsförståelse och begreppsbildning är avhängigt en kombination av ett *görande* och av reflektion. Det kan ske genom att läraren avsätter mera tid för reflektion, samtal och analys, och därmed inte ser *görandet* som det primära i bildämnet. Elevernas motivation kan också stimuleras om deras egna intressen och visuella erfarenheter lyfts upp i uppgifter och i val av medier. Där kan samband med adekvata begrepp också ske.

Slutligen vill jag poängtera att ämnesområdets språk är viktigt för att öka elevernas medvetenhet kring arbetet i bildämnet. Genom att använda relevanta begrepp skapas också en professionell dimension. Det kan ske genom ett kombinerat *görande* och reflekterande där eleverna får tydliggöra sina arbeten via det verbala och det visuella språket.

Referenser och referenslista

Tryckta källor

Beck, I., Emt, E.J., Olsson, A., Sandqvist, T., Winblad, M. (Red.). (1997), *Från 60-tal till cyberspace, Skriftserien Kairos*. Stockholm: Kungl. Konsthögskolan, Raster Förlag.

Borgersen, T., & Ellingsen, H. (1994). *Bildandals, didaktik och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Danermark, B. m.fl. (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Diadalos AB.

Emsheimer, P., Hansson, H., & Kopperfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordsteds Juridik AB.

Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerups Utbildning.

Kullberg, I. (RED.). (1989). *SO i fokus*. Författarna och Utbildningsförlaget.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, B., Nordström, G. (2009). *Det kreativa ögat, om perception, semiotik och bildspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Lundholm, C., Petersson, G., & Wistedt, I. (Red.). (2010). *Begreppsbildning i ett internationellt perspektiv*. Stockholms universitets förlag.

Mattson, P. & Örtenblad, A. (2008). *Smått och gått om vetenskapliga rapporter, om vetenskapliga rapporter och referensteknik*. Lund: Studentlitteratur.

Opdal, P. (1983). *Begreppsanalyse og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersson, S., Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan* (Avhandling, Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm). Stockholm: HLS Förlag.

Stukat, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Bokförlaget Daidalos.

Winner, E. & Simmons S. (Red.). (1992). *Arts Propel: A handbook for visual arts*. Harvard Graduate School of Education.

Ödman, P.J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande, Hermeneutik i teori och praktik*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Elektroniska källor

Marner, A. Öretegren, H. Segerholm, C. (2003). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Bild, Stockholm, Skolverket.

Nationalencyklopedin. (2012). Begrepp. Hämtad 2012-04-11, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/begrepp>

Skolverket. (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705

Skolverket. (2011). Ämnesplan Bild. Hämtad från <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/sok-program-och-arnesplaner/subject.htm?subjectCode=BIL>

Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt. Studier av elevers arbete med miljöfrågor* (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen, Pedagogiska Institutionen. Stockholms Universitet) Intellecta DocuSys, Stockholm 2006. Tillgänglig: su.diva-portal.org/smash/get/diva2:189882/FULLTEXT01

Bilaga 1

Information om studien som skickades till informanterna

Information om intervjun

Presentation av studien och dess syfte

I mitt examensarbete ska jag undersöka hur bildlärare på det estetiska programmet arbetar med att förankra förståelse för begrepp i bildundervisningen. Syftet med studien är att ta reda på hur bildlärare tänker kring sitt arbete när det gäller att utveckla begreppsförståelse, vilka begrepp som prioriteras och varför. Studien kommer att genomföras på det estetiska programmet med inriktningen bild, inom Gy11 på gymnasiet. Undervisningen i ämnet bild ska bland annat ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

Förmåga att se, analysera, tolka och samtala om olika typer av bilder. Förmåga att använda ämnesområdets språk och etablerade begrepp för att förklara och värdera eget och andras bildarbete samt andra visuella företeelser. Färdigheter i att framställa bilder med hjälp av olika material, tekniker och konstnärliga uttryckssätt, såväl med traditionella material som i nya konstformer och medier samt förmåga att själv utforma bildspråkliga budskap.¹

Upplägg

Jag kommer att använda mig av en så kallad explorativ intervju, vilken är öppen och något strukturerad. Frågor introduceras vilka följs upp med följdfrågor beroende på svaren. Informanten har rätt att dra sig ur om så önskas.

Konfidentialitet

Insamlat material kommer inte att avslöja de intervjuades identitet. Inspelade intervjuer och utskrifter kommer att förstöras efter rapporten blivit godkänd.

¹ www.skolverket.se > Förskola & skola > Gymnasieutbildningen > Ämnes och läroplaner > sök ämnesplaner och kurser > Sökord. Bild > Ämne: bild, Kurs: Bild, Kod. BILBIL0 > Ämne Bild, [2012-01-04].

Bilaga 2

Intervjuguide 1

Tematiska forskningsfrågor som tjänar som grund för intervjuguide 2:

- Hur arbetar bildlärare på det estetiska programmet utifrån GY11, med syftet att förankra begrepp?
- Vilka metoder anser lärarna är mest lämpade?
- Vilka begrepp prioriteras och ses som grundläggande och på vilka grunder?
- Hur speglar sig ämneskonceptioner i val av begrepp?
- Hur stort utrymme får bildframställning och reflektion i undervisningen?
- Hur går lärarna tillväga för att få eleverna att förstå ord och begrepp, samt att nyttja dem i rätt sammanhang?
- Vilka faktorer spelar enligt lärarna in då elever förstår innebörden av begrepp på en djup nivå?

Bilaga 3

Intervjuguide 2

Inledande frågor:

- Kan du berätta lite om vem du är, vilken bakgrund och utbildning du har, (hur länge du har arbetat som lärare?)
- Har du förändrat innehållet i din undervisning på något vis under din tid som bildlärare?
- Hur ser du på bildämnet, anser du att det ska ha något särskilt huvudfokus, eller inriktning? (när det gäller t.ex. traditionella tekniker och synsätt, eller nya medier)?
- Har reformen (Gy11) påverkat hur du väljer innehåll till din undervisning?
- Kan du berätta lite om hur kursupplägget ser ut under året i bildundervisningen (med kurser inom Gy11)?
- Hur kan upplägget av en typisk bildlektion se ut på skolan?

Om begrepp:

- Vilka begrepp tycker du är viktiga att ta upp i bildundervisningen på det estetiska programmet?
- Har det hänt att någon elev använt ett ord eller ett begrepp i fel sammanhang?
- **Följdfråga:** Vad tror du att anledningen var till att eleven inte förstod begreppet?
- Kommer du ihåg någon situation där en elev använt ett ord eller begrepp i rätt sammanhang, vid till exempel analys eller tolkning?

- **Följdfrågor:**
- På vilket vis visade eleven att den förstod begreppet?
- Vad tror du spelar in i en sådan situation – att eleven plötsligt förstår och kan förklara med hjälp av nya ord?
- Kan du nämna något eller några sammanhang där det är väsentligt/naturligt att ta upp och belysa begrepp i undervisningen?
- Kan du tänka dig situationer där begrepp är särskilt viktiga för att tolka och beskriva bilder eller andra visuella företeelser?
- Finns det några dilemman i bildundervisningen som kan göra att det är svårt att etablera begreppen på en djup nivå?

Tolkning, kommunikation och framställning

- Arbetar ni med kommunikation och tolkning i bildundervisningen?

Följdfråga: Hur går det till?

- Vad anser du är viktigt för att eleverna ska kunna tolka och analysera bilder mm?

Följdfråga: Brukar ni prata om sammanhangets betydelse för tolkning?

- Kan du se något dilemma i att sammanföra skapande/framställning tillsammans med analys och tolkning under lektionen?
- **Följdfråga:** Minns du någon gång då det uppstått problem?
- Brukar du tänka på ungdomars egna visuella erfarenheter, då du planerar innehåll eller lektionsupplägg med ett nytt ämne?